Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8670220
Centre d'intérêt: 560

Dussault, Gilles, 1930-

La nature du curriculum / Gilles Dussault. -- Version finale. --
Sainte-Foy : INRS-Education, 1977.
12 f. ; 28 cm.

Code: D-40. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Programme d'enseignement * Elaboration de programmes * Développement de programmes * Evaluation de programmes * Objectifs d'apprentissage

---

En novembre 1976, la Direction générale du développement pédagogique soulignait la nécessité pour le ministère de l'Education de se donner une politique claire et de définir son rôle propre en matière d'élaboration de programmes d'études. Pour atteindre cette double fin, il faut répondre à une série de questions fondamentales, dont la première est celle de la définition du programme d'études. C'est une réponse à cette première question que propose ce document de travail. L'auteur emprunte la définition du programme à Mauritz Johnson: "une série structurée d'apprentissages visés"; il traite ensuite des fondements du programme: la source des objectifs, les critères de sélection et les critères de structure des objectifs; puis, du développement ou de l'élaboration des programmes et des éléments pédagogiques du programme; en conclusion, il propose une série de questions qui pourraient servir à une évaluation de la validité interne d'un programme.

Type de document: r

129877

EDUQ 8670220

Gilles Dussault

LA NATURE DU CURRICULUM
version finale

INRS-Education, D-40, 1977.

EDUQ 8670220

LA NATURE DU CURRICULUM

Gilles Dussault

D-40
Version finale

INRS-EDUCATION
2383 chemin Ste-Foy
Ste-Foy, G1V 1T1

JANVIER 1977

La nature du curriculum

Document de travail préparé

- pour la Direction Générale du Développement Pédagogique (DGDP), ministère de l'éducation du Québec,

- par Gilles Dussault, Ed. D., directeur de l'INRS-Education

Janvier 1977

En novembre 1976, la DGDP soulignait, dans un bref mais substantiel document (1), la nécessité pour le ministère de l'éducation de se donner une politique claire et de définir son rôle propre en matière d'élaboration des programmes d'études. Pour atteindre cette double fin, le document précité affirme qu'il faudra répondre à une série de questions fondamentales, dont la première est, de toute évidence, celle de la définition du programme d'études (2). C'est une réponse à cette première question que propose le présent document de travail.

---

(1) --- "Le développement du programme d'études", DGDP-MEQ, Québec, 26-11-76; 6 pages.

(2) Idem, p.3.

La définition du programme d'études

Préambule

Pour qui connaît la variété phénoménale des "programmes d'études" existants (3), il est téméraire de tenter de fournir des "programmes d'études" une définition qui prétendrait faire le consensus aux divers paliers du système scolaire ou même rallier une nette majorité des professionnels de l'enseignement. Ceci étant dit, je voudrais établir clairement que ma seule intention, dans ce document de travail, est d'aider le personnel de la DGDP dans la poursuite des objectifs qu'ils se sont donnés. Je ne vise pas à "convertir" à une école de pensée mais à présenter un instrument conceptuel que je pense pouvoir être utile.

Une autre remarque préalable. Je ne parlerai pas de "programme d'études" mais de curriculum ou de programme. En effet, il me semble qu'on frise la pétition de principe en qualifiant au départ le mot "programme". Ainsi, un programme d'études me semble référer d'abord et avant tout à l'étudiant, aux activités auxquelles s'adonne un individu lorsqu'il étudie; à la limite, un programme d'études pourrait être indépendant de tout programme d'enseignement et mettre l'accent plus sur l'activité de l'apprenant que sur les buts de cette activité. L'expression programme d'enseignement me semblerait référer davantage à un ensemble de moyens dont l'utilisation ou d'interventions dont l'initiative relèvent d'une personne autre que l'étudiant; l'on peut imaginer que certains moyens ou certaines interventions peuvent être adaptés à la poursuite de plus d'une fin, de sorte que, dans un sens, un programme d'enseignement pourrait être commun à des entreprises en apparence aussi différentes que la création littéraire, la formation morale et la chimie.

Je n'utiliserais pas non plus trop facilement l'expression programme scolaire parce que le qualificatif peut, soit référer à la "mission" globale de l'école, soit être interprété dans un sens péjoratif qui pour d'aucuns signifie que l'école est coupée de la vie.

---

(3) On n'a qu'à comparer superficiellement certains programmes mis en circulation par le MEQ pour constater des différences majeures entre "programme" et "programme": par exemple, le programme-cadre de français pour le niveau secondaire couvre 16 pages, celui de la formation morale à l'élémentaire, 518 pages.

Le curriculum: définition:

C'est à Mauritz Johnson Jr. que j'emprunte ma définition du programme ou du curriculum (4). Johnson définit le programme comme étant "une série structurée d'apprentissages visés" (5).

Ainsi défini, le curriculum présente des buts, il fixe des objectifs. Il est une série d'objectifs. Par conséquent, là où il n'y a pas d'objectifs d'apprentissage (que ces objectifs soient d'ordre cognitif, psychomoteur, affectif, socio-affectif ou autre) il n'y a pas de programme. Et inversement, là où il y a une série (structurée) d'objectifs d'apprentissage, il y a programme.

Selon cette définition, le curriculum ou le programme ne spécifie pas et n'a pas à spécifier les moyens à prendre pour atteindre les objectifs: ceci relève de l'enseignement (6) ou, si l'on préfère, de la pédagogie. J'affirme donc que:

> Les éléments constitutifs nécessaires et suffisants d'un programme sont des objectifs d'apprentissage présentés en série structurée.

Les fondements du programme: la source des objectifs, les critères de sélection et les critères de structure des objectifs

Il serait trop simple et trop facile d'arrêter ici l'étude de la nature du curriculum. Et il serait illégitime de le faire, à moins d'adhérer à une conception de l'être humain et de la société qui ne reconnaît à celui-là et à celle-ci aucun droit de s'interroger sur les fondements ou les origines des réalités qui les touchent. Voilà pourquoi j'examinerai maintenant trois questions, à savoir: "d'où viennent les objectifs qui constituent un programme?"; "y a-t-il des raisons qui expliquent que tel programme est constitué de tels objectifs plutôt que d'autres?"; "y a-t-il des raisons pour que les objectifs d'un programme soient présentés dans l'ordre où ils le sont?".

Je dis, toujours en accord avec M. Johnson Jr., que, quel que soit le curriculum que l'on considère, les objectifs qui le constituent ont été empruntés au donné culturel accessible et enseignable.

---

(4) Johnson, Mauritz Jr., "Definitions and Models in Curriculum Theory". Educational Theory, Vol 17, No 2, April 1967; pp. 127-149.

(5) "A Structured Series of Intended Learning Outcomes". Idem p. 129.

(6) Je traiterai plus loin des éléments pédagogiques qui, selon moi, devraient accompagner tout programme.

> Le donné culturel accessible et enseignable est la source de tout programme.

Considérant l'immensité du donné culturel, il faut reconnaître que les objectifs constituant un programme, quels qu'ils soient, ne représentent jamais qu'une fraction de ce donné. Et que, par conséquent, les concepteurs du programme ont nécessairement dû faire des choix, dans le donné culturel, pour élaborer le programme qu'ils proposent ou qu'ils imposent. Le choix se fait au moins à deux niveaux: (a) au niveau des champs ou des disciplines, comme par exemple choisir d'offrir ou de ne pas offrir, d'imposer ou de ne pas imposer, un programme de géographie, un programme de menuiserie; (b) au niveau des objectifs retenus dans un champ ou une discipline donné, comme par exemple de retenir ou non des objectifs rattachés à la géographie physique ou humaine, à la géographie nationale ou internationale dans l'élaboration d'un programme de géographie.

Ces choix, qu'on en soit conscient ou non, sont dictés ou orientés par des principes qu'avec M. Johnson Jr. je nomme les "critères de sélection des objectifs". Ces critères de sélection ne sont habituellement pas tous du même ordre. Ils dépendent le plus souvent de la conception qu'ont les créateurs du programme de l'homme, de la culture, de la société à laquelle ils appartiennent, de la discipline ou du champ concerné, de la clientèle à laquelle s'adresse le programme.

Permettez-moi ce qui a toutes les apparences d'une brève digression, mais qui n'en est pas une.

Nous sommes dans un laboratoire de psychologie animale. Il y a là des pigeons et des rats. L'on a établi, pour les pigeons, un programme de ping-pong, c'est-à-dire qu'on a défini une série structurée d'objectifs d'apprentissage au terme de laquelle les pigeons parviendront à jouer au ping-pong. L'on a aussi un programme "d'orientation" pour les rats, au terme duquel les bêtes pourront parcourir sans difficulté un labyrinthe fort complexe. Dans ce laboratoire, les psychologues n'ont pas cru opportun de donner, ni aux apprenants-pigeons ou aux apprenants-rats, ni aux parents de ces apprenants, ni à la communauté des rats ou des pigeons, les raisons qui ont amené les concepteurs des programmes à faire de ceux-ci ce qu'ils sont et à les structurer comme ils le sont. Et personne parmi le personnel du laboratoire ni aucun animal ne s'étonne ni ne s'inquiète de cette omission.

Quittons le laboratoire de psychologie animale et terminons notre apparente digression, pour pénétrer dans une école polyvalente et portons attention aux humains qui s'y trouvent. Des centaines d'adolescentes

et d'adolescents y poursuivent des objectifs d'apprentissage (que je présume pour l'instant être organisés en séries structurées) qui en langue maternelle, qui en chimie, qui en arts plastiques, qui en éducation physique, qui en maints autres champs ou disciplines. Nous aurions pu tout aussi bien entrer dans un collège ou une école élémentaire, ou encore dans une université ou dans tout autre lieu où des être humains poursuivent les objectifs d'un programme. Dans tous ces cas, et parce que l'être humain n'est ni un rat ni un pigeon et parce que lui-même et la société humaine ont le droit (et les devoirs correspondants) de disposer d'eux-mêmes:

> Il est nécessaire que les concepteurs d'un programme explicitent et rendent publics les critères qui ont présidé au choix des objectifs de ce programme.

En rendant publics leurs critères de sélection des objectifs du programme, les concepteurs faciliteront tant à la clientèle visée qu'à la société en général, une plus juste compréhension des intentions réelles du programme de même que l'exercice du jugement critique à son égard.

Ce que l'on vient de dire des critères de sélection vaut aussi et tout autant pour les critères de structure des objectifs qui constituent le programme. Bien souvent, les critères de structure des objectifs seront d'ordre plus technique que les critères de sélection. Mais quoi qu'il en soit, la clientèle éventuelle et les autres personnes intéressées ont le droit de savoir pour quelles raisons le programme impose ou propose que les objectifs soient poursuivis dans un ordre donné ou, qu'à la limite, l'on ne propose aucune séquence (l'élément de structure étant, dans ce cas, l'absence même de structure). A défaut de promulguer leurs critères de structure, les concepteurs d'un programme agissent tout comme s'ils jugeaient que la confiance aveugle dans le programme ou l'ignorance des principes qui en déterminent le cheminement étaient des atouts souhaitables pour l'apprenant.

> Il est nécessaire que les concepteurs d'un programme explicitent et rendent publics les critères qui ont présidé à l'ordonnance ou à la structuration des objectifs du programme.

Jusqu'ici, j'ai défini le curriculum comme étant une série structurée d'objectifs d'apprentissage, objectifs nécessairement tirés du donné culturel accessible et enseignable (source du programme), choisis de préférence à d'autres en vertu de raisons que l'on doit rendre publiques (critères de sélection des objectifs) et ordonnés en fonction de principes qu'il faut aussi faire connaître (critères de structure des objectifs). Avant de conclure, je traiterai brièvement de l'élaboration des programmes et des éléments pédagogiques qui devraient obligatoirement accompagner tout programme.

Le développement ou l'élaboration des programmes

Je n'ai pas l'intention de présenter ici un mini-traité à l'intention de ceux qui assument la responsabilité d'élaborer un programme, et cela pour trois raisons principales. Premièrement parce qu'un tel exposé m'éloignerait de l'objectif que je poursuis dans le présent document de travail (i.e. traiter de la nature du curriculum). Deuxièmement, parce que j'en serais incapable. Troisièmement, parce que je suis convaincu que chaque programme à élaborer est un cas d'espèce et qu'il n'existe pas de formule ou de recette magique qui constituerait le vade-mecum de tout bon développeur de programmes.

Cela ne signifie toutefois pas que tout effort d'élaboration de programme ne doit pas tenir compte de certaines classes de variables ou de facteurs. J'ai déjà parlé des critères de sélection et des critères de structure des objectifs. Je parlerai maintenant, sans pour autant croire que j'épuise ainsi la liste des facteurs dont toute élaboration de curriculum doit tenir compte, des concepteurs de programmes et des relations besoins-curriculum.

Je ne réussis pas à concevoir un programme qui prétendrait ne répondre à aucun besoin. L'élaboration d'un tel programme mènerait ses auteurs "à la ruine" puisqu'aucune clientèle ne s'en porterait acquéreur. Voilà pourquoi je n'hésite pas à dire que:

> Les concepteurs d'un programme devraient identifier les besoins auxquels ils veulent que le programme réponde et faire connaître les méthodes qu'ils ont utilisées pour identifier ces besoins.

Un programme est toujours produit par quelqu'un: par une personne ou par un groupe de personnes. Il n'est jamais le fruit des entrailles anonymes d'un être moral. En clair, je ne pense pas qu'on puisse soutenir qu'un ministère de l'éducation ou qu'un service de l'enseignement ou qu'un centre de recherche soit l'auteur d'un programme. Comme, par

ailleurs, un curriculum est dans la plupart des cas un produit social, en ce sens qu'il s'adresse à des groupes plus ou moins nombreux d'une société donnée, ces groupes ont le droit de savoir si le programme qui leur est offert est l'oeuvre originale d'un individu ou s'il a été élaboré par un groupe de personnes.

> L'on devrait identifier les auteurs de tout programme, faire connaître leurs lettres de créance et fournir la liste des personnes et groupes qui ont été consultés lors de la préparation de ce programme.

A ce point, c'est-à-dire avant de considérer les éléments pédagogiques que devrait comporter tout programme, il convient de reproduire le schéma qui résume le modèle théorique du curriculum que propose Mauritz Johnson Jr. (voir figure 1).

L'on voudra bien noter que, dans ce schéma, les cercles réfèrent à des éléments dynamiques, à des processus, tandis que les rectangles correspondent à des éléments plus statiques, à des intrants (inputs) ou à des extrants (outputs). Les rectangles en lignes brisées sont des additions que je fais au schéma de Johnson.

Ce schéma, on le constate, fait une nette distinction entre curriculum et enseignement, entre programmes et pédagogie, entre le monde des objectifs poursuivis et l'univers des moyens employés pour les poursuivre. Le curriculum est de l'ordre des fins, l'enseignement de l'ordre des moyens.

Pour Johnson, le curriculum est un produit, un extrant (output) d'un processus d'élaboration dont les principaux intrants sont les données de la culture, les critères de sélection et les critères de structure des objectifs; j'ajoute comme intrants majeurs les personnes qui élaborent le programme et les besoins auxquels ce dernier veut répondre.

Ceci donne l'essentiel du monde du curriculum, des programmes.

L'autre processus ou système est celui de l'enseignement. L'intrant majeur de ce système, outre les enseignants et les apprenants (encore des personnes), c'est le programme. L'extrant du système d'enseignement (et d'apprentissage), ce sont les apprentissages qui, idéalement, devraient correspondre aux objectifs du curriculum.

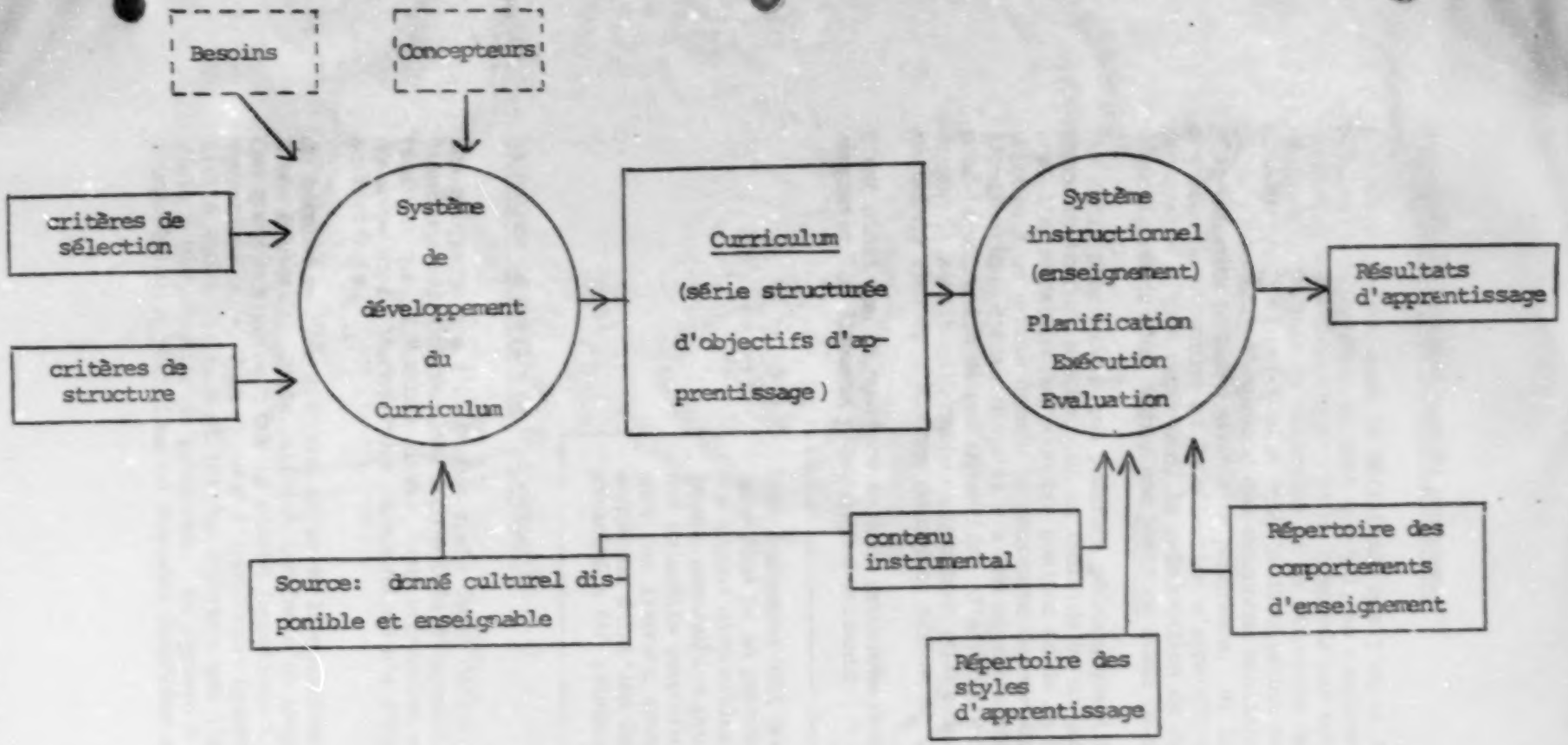

FIGURE I: Le curriculum selon M. Johnson Jr. (schéma adapté par G.D.)

Les éléments pédagogiques du programme

Pour être logique avec la définition que j'en ai donné, je dois dire qu'un programme, en tant que tel, ne comporte aucun élément pédagogique ou didactique. Il ne comporte pas non plus, formellement, des critères de sélection et de structure des objectifs. Mais de même que j'ai prôné plus haut la divulgation de ces critères, ainsi je me permettrai d'exprimer des exigences minimales en ce qui concerne "les éléments pédagogiques" d'un programme. Si la présentation des critères de structure et de sélection m'apparaît comme une préface nécessaire à tout programme, la présentation de certains éléments d'enseignement m'en semble une postface aussi nécessaire.

Mon motif pour exiger une postface pédagogique à tout programme est somme toute fort simple. Si un individu ou un groupe d'individus, avec l'approbation des pouvoirs publics ou de sa propre initiative, propose à un groupe humain la poursuite de certains objectifs, il a l'obligation d'établir qu'il y a des moyens efficaces disponibles pour la poursuite de ces objectifs. J'affirme sans hésiter qu'en éducation il serait malhonnête de proposer ou d'exiger la poursuite de certaines fins en l'absence de moyens efficaces disponibles.

C'est ainsi que la postface de tout programme devrait, je pense, comporter les éléments pédagogiques suivants:

> Tout programme doit comporter, en appendice ou en postface soit la liste des moyens disponibles efficaces facilement accessibles pour la poursuite des objectifs proposés, soit, s'ils ne sont pas aisément accessibles, la présentation détaillée de moyens dont l'efficacité a été raisonnablement établie.

La nature du curriculum: conclusion

Les exigences que j'ai posées après avoir défini le curriculum comme étant une série structurée d'objectifs d'apprentissage, découlent d'un postulat que je formule ainsi: tout curriculum est le fruit d'une démarche dont le caractère démocratique n'a d'égal que sa rigueur scientifique.

Je termine en proposant une série de 10 questions qui pourraient servir à une évaluation de la validité interne d'un programme (voir tableau 1). Ces questions portent sur la clarté (questions 1 et 6), sur la pertinence (questions 2, 4, 7 et 9), sur l'importance (question 5), ou sur l'exhaustivité (question 3, 8 et 10) des éléments que j'ai présentés comme essentiels à tout dossier de programme. La réponse à ces questions mènerait à l'une des seize décisions ou demandes énumérées au tableau 2.

1. Les critères de sélection des objectifs du programme sont-ils clairement énoncés? 2. Doit-on retenir les critères de sélection énoncés? 3. Devrait-on ajouter un ou plus d'un critère à ceux que l'on juge devoir retenir en réponse à la question 2?
4. Peut-on, en se référant aux critères de sélection retenus, justifier chacun des objectifs du programme? 5. Les objectifs du programme sont-ils les plus importants de ceux auxquels mènent logiquement l'analyse des besoins et les critères de sélection retenus?
6. Les critères de structure des objectifs du programme sont-ils clairement énoncés? 7. Doit-on retenir les critères de structure énoncés? 8. Doit-on ajouter des critères de structure à ceux qu'énonce le programme?
9. La pédagogie proposée par le programme constitue-t-elle un ensemble de moyens appropriés à la poursuite des objectifs? 10. Existe-t-il d'autres moyens adéquats pour poursuivre ces objectifs?

TABLEAU I: Dix questions sur la validité interne d'un programme

1. Aucun changement
2. Changement aux critères de sélection
3. Changement aux objectifs
4. Changement aux critères de structure
5. Changement aux éléments pédagogiques
6. Changement aux critères de sélection et aux objectifs
7. Changement aux critères de sélection et aux critères de structure
8. Changement aux critères de sélection et aux éléments pédagogiques
9. Changement aux objectifs et aux critères de structure
10. Changement aux objectifs et aux éléments pédagogiques
11. Changement aux critères de structure et aux éléments pédagogiques
12. Changement aux critères de sélection, aux objectifs et aux critères de structure
13. Changement aux critères de sélection, aux objectifs et aux éléments pédagogiques
14. Changement aux critères de sélection, aux critères de structure et aux éléments pédagogiques
15. Changement aux objectifs, aux critères de structure et aux éléments pédagogiques
16. Changement aux critères de sélection, aux objectifs, aux critères de structure et aux éléments pédagogiques

TABLEAU 2: Seize décisions ou demandes posaibles eu égard aux réponses apportées aux questions posées sur la validité interne d'un curriculum